

EDUKACJA RELIGIJNA W KONTEKŚCIE PRZEMIAN RELIGIJNOŚCI. DWIE PERSPEKTYWY BADAWCZE

Religious education in the context of religiosity transformation. Two research perspectives

Streszczenie

Podjęte w niniejszym artykule zagadnienie jest samo w sobie niezwykle szerokie, dotyczy bowiem z jednej strony edukacji religijnej, a z drugiej przemian religijności. W związku z tym ujęcie styku tych dwóch obszarów badawczych zostało zawężone w oparciu o dwie koncepcje ujmowania przemian religijności: systemowo-funkcjonalną i socjalizacyjną. Przez ich pryzmat ukazane zostały dwie perspektywy badania zależności edukacji religijnej oraz religijności. Teoretyczne rozważania stanowią punkt wyjścia do przeglądu prowadzonych w Polsce badań dotyczących wzajemnej zależności edukacji religijnej oraz przemian religijności. Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy na podstawie prowadzonych dzisiaj badań możliwe jest zweryfikowanie, w jaki sposób edukacja religijna w Polsce stanowi czynnik zmiany religijności.

Słowa kluczowe: edukacja religijna, religijność, sekularyzacja, socjalizacja

Abstract

The issue considered in this article is extremely broad. It concerns not only religious education but also changes within religiosity. Therefore, the analysis of relations between the two research areas were narrowed down on the basis of two concepts of religious change: system-functionalistic and socialization approach. From this two perspectives, two different approaches to the study of mutual relations between religious education and religion are presented. Theoretical considerations provide a starting point to review of Polish research on mutual dependence of religious education and religious transformation. This article aims to answer the question whether on the basis of research carried out today, it is possible to verify how religious education in Poland is a factor of religious change.

Keywords: religious education, religiosity, secularisation, socialization

Wprowadzenie

Edukacja stanowi niezwykle szerokie i wieloaspektowe zagadnienie zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Od samego początku jest obok religii jednym z zasadniczych obszarów refleksji socjologicznej. Emil Durkheim opisywał oddziaływanie szkoły na podzielane przez uczniów wartości (Durkheim 2015[1903]). Max Weber swoimi pracami poświęconymi organizacji dał podwaliny pod późniejsze analizy systemu edukacji (Weber 2002[1922]). Później Talcott Parsons ujmował szkołę we właściwej sobie perspektywie systemów społecznych (Parsons 1959). Szkoła stanowiła również jeden z tematów dzieł Karola Marksa oraz późniejszych prac ujmujących edukację w perspektywie krytycznej i postrzegających system szkolny w odniesieniu do stratyfikacji oraz ruchliwości społecznej (Marks 1951). Analiza edukacji opierana jest na różnych paradygmatach poznawczych: funkcjonalizmu, teorii konfliktu, interakcjonizmu czy ostatnio również krytycznego realizmu (Wright 2015). W analizie edukacji uwzględniane są również odmienne jej aspekty. Przykładowo Charles Bidwell rozróżnia obiektywne oraz subiektywne elementy funkcjonowania szkoły (Bidwell 2006: 16–36). Rozwój socjologii edukacji zaowocował też wieloma badaniami empirycznymi systemu szkolnego. W tym miejscu warto wspomnieć choćby Jamesa Colemana, którego zainteresowanie edukacją po-

zwoliło na ugruntowanie w socjologii zaproponowanej przez Pierre'a Bourdieu koncepcji kapitału społecznego (Coleman 1994: 95–120).

Wobec tak szerokiego pola znaczeniowego edukacji konieczne jest uściślenie obszaru zainteresowania podejmowanego w niniejszym tekście. Już na samym początku należy przyjąć, że edukacja rozumiana jako wąsko rozumiany kapitał kulturowy, czyli zasoby jednostki, określane potocznie jako wykształcenie, nie jest bezpośrednim przedmiotem niniejszego studium. Zależność pomiędzy ogólnym poziomem wykształcenia a poziomem religijności stanowi ważny, ale odrębny przedmiot badań edukacyjnych i z zakresu religijności. Przedmiotem analizy będzie natomiast edukacja rozumiana jako swoista kulturowa reprodukcja (Bourdieu, Passeron 2006).

Edukacja nie stanowi dla nas jednak przedmiotu samego w sobie. Należy na nią spojrzeć z punktu widzenia religijności, a nade wszystko jej przemian. Wydaje się, że nie ułatwia to zasadniczo zadania. Religijność bowiem podobnie jak edukacja stanowi jeden z zasadniczych tematów socjologicznych. Nie istnieje powszechna zgoda co do definicji religijności ani religii. Religijność może być bowiem ujmowana zarówno jako forma społecznej integracji, jak i czynnik zmiany społecznej (Mandes 2016). Znane są różnice pomiędzy podejściem fenomenologicznym, funkcjonalnym czy też ostatnio rozwijającym się podejściem komunikacyjnym do religijności. Nie sposób wspomnieć również o wszystkich paradygmatach, którymi operuje socjologia religii. Należy jedynie wspomnieć o opisywanym w niniejszym tekście paradygmacie sekularyzacyjnym oraz w pewnym sensie konkurencyjnym paradygmacie racjonalnego wyboru (Iannaccone 1995), ostatnio nieco modyfikowanym (Stolz 2014). Z punktu widzenia naszego tematu istotniejsze jest natomiast rozróżnienie pomiędzy religijnością instytucjonalną (w polskiej literaturze opisywaną przede wszystkim przez przedstawicieli lubelsko-warszawskiej szkoły) oraz religijność subiektywną, nazywaną również religijnością rozproszoną (Mariański 2004).

Przemiany religijności

Zagadnienie przemian religijności łączy w sobie pojęcie religii z kwestią zmiany społecznej. Mimo pewnych symptomów zachodzącej zmiany wciąż w literaturze przedmiotu przemiany religijności – przede wszystkim w Europie – ujmowane są w kategoriach sekularyzacji. Coraz częstsze zdają się głosy takie jak ten Jamesa Beckforda, który dyskusje na temat sekularyzacji nazywa „rozmowami głuchych” (Beckford 2006). Sławomir Mandes, dokonując przeglądu różnych teorii sekularyzacji, dochodzi do wniosku, że teoria sekularyzacji wyizolowała się z rdzenia socjologii religii (Mandes 2016). W takiej sytuacji warto powrócić do podstawowych twierdzeń dotyczących przemian religijności, zawartych w klasycznych teoriach społecznych. Taki swoisty powrót do źródeł pozwala przyrzeć się teoretycznemu kontekstowi przemian religijności i dostrzec charakter ich związku nie tylko z ogólną teorią społeczną, na której jest ona zbudowana, ale również z innymi elementami życia społecznego, oczywiście zawsze w obrębie określonej teorii.

Nie mamy możliwości dokonać wyczerpującego i pełnego przeglądu wszystkich (nawet tylko klasycznych) teorii społecznych pod kątem miejsca religijności oraz ich przemian w społeczeństwie. Ograniczymy się zatem jedynie do dwóch odmiennych podejść do teorii sekularyzacji, aby zademonstrować dwa zasadnicze spojrzenia na przemiany religijności. Pierwsze z nich opiera się na teorii społecznej Talcotta Parsonsa oraz Niklasa Luhmanna i zaprezentowane zostanie w ujęciu amerykańskiego socjologa Richarda K. Fenna (Fenn 1970, 1978). Drugie podejście bazuje na subiektywistycznych koncepcjach religii opisywanych przez takich autorów jak Rudolf Otto i Joachim Wach, które zostały przeniesione na grunt współczesnej socjologii przez Petera Bergera i Thomasa Luckmanna. Zaprezentujemy je na podstawie prac brytyjskiego socjologa Bryana Wilsona (Wilson 1982).

Ujęcie systemowo-funkcjonalne

Pierwsze ujęcie można by w sposób niezbyt ściśle określić jako systemowo-funkcjonalne w ślad za całą teorią społeczną Parsonsa. Zgodnie z nim religia podlega nieustannym przemianom, przebiegającym przede wszystkim w kierunku dyferencjacji. W procesie zmian tych elementy religijne przestają odgrywać rolę podstawy porządku moralnego. Oznacza to zwiększenie internalizacji nastawienia jednostki na wartości. Fenn idzie jeszcze dalej niż Parsons i twierdzi, że sekularyzacja niejako atakuje same podstawy moralnego porządku. W rezultacie nowy rodzący się porządek społeczny nie zawiera już spójnych wzorów powiązania pomiędzy różnymi poziomami systemów społecznych: kulturowych, strukturalnych i osobowościowych, lecz nazna-

czony jest wyraźną ich autonomią (Fenn 1970: 118). W konsekwencji rola zinstytucjonalizowanych religii maleje. Kościoły przestają być podstawą porządku społecznego i oddziałują jedynie motywująco na system osobowości. W takim strukturalnym ujęciu przemian społecznych zasadniczymi czynnikami przemian religijności jest utrata powiązań instytucji religijnych z instytucjami społecznymi. Doświadczenie religijne w wyniku przemian religijnych ulega subiektywizacji. Jednostki podejmują działania niezależnie od instytucji kościelnych. Rozwijają się za to idiosynkratyczne poglądy religijne. Ponadto instytucjonalne wierzenia i wartości religijne stają coraz bardziej oddzielone od wartości niereligijnych, co wiąże się z kolei z alienacją wartości i wierzeń z systemu społecznego (Fenn 1970: 128–129). Chociaż Fenn świadomie opiera się na teorii społeczeństwa sformułowanej przez Parsonsa, odchodzi od jego koncepcji w kwestii dotyczącej roli religii w integracji systemów społecznych. Zdaniem Fenna Parsonsa nie dostrzegł tego, że różnicowanie systemów społecznych nie jest rekompensowane przez uniwersalizację wartości. Sprawnie działający system społeczny – twierdzi Fenn – nie wymaga jednolitego systemu wartości, ponieważ systemy społeczne uniezależniają się od siebie i ich wzajemne oddziaływanie traci na znaczeniu (Fenn 1969: 130).

Przełożenie tej ogólnej teorii na społeczne fakty można odnaleźć w analizie sekularyzacji dokonanej przez Karela Dobbelaere’a. Gdy opisuje on sekularyzację na poziomie społecznym (societal), odwołuje się wprost do sformułowanej przez Niklasa Luhmanna teorii funkcjonalnej dyferencjacji. W tym najszerszym spojrzeniu na sekularyzację – zdaniem Dobbelaere’a – można dostrzec istotną rolę przemian w obrębie systemu edukacji. Dobbelaere, skupiając się na Francji początku XX w., za jeden z przejawów dokonującej się wtedy sekularyzacji uznaje zastąpienie kościelnych instytucji edukacyjnych przez instytucje świeckie (Dobbelaere 2004: 19–21). Istotny wpływ na sekularyzację systemu edukacji miało założone w 1902 r. w Bordeaux przez samego E. Durkheima stowarzyszenie akademickich nauczycieli i studentów „La Jeunesse Laïque”, kontynuowane następnie przez tzw. Ferry Laws. Ich działalność doprowadziła do tego, że w Trzeciej Republice wprowadzono narodowy i świecki system edukacji. Podobne instytucjonalne podejście do powiązań przemian systemu edukacji z szerszymi przemianami społecznymi można odnaleźć u Margaret Archer. Analizuje ona proces historycznego wyłaniania się państwowych systemów edukacyjnych z systemów kontrolowanych przez Kościół (Archer 1979).

Perspektywa procesów uspołeczniania

Odmienne podejście do przemian religijnych spotykamy u wspomnianego powyżej Wilsona. Rozwijając swoją teorię, wyraźnie odróżnia on wiarę jednostki od instytucji religijnej. Ta jednostkowa wiara jest czymś danym i względnie stałym, w odróżnieniu od podlegającej wpływom ekonomii i kultury instytucji religijnej. W ten sposób Wilson przybliża się do koncepcji religii zawartej w teoriach określanych jako socjologia wiedzy. Wilsona nie interesuje jednak wpływ nowoczesnego społeczeństwa na sposób przeżywania wiary przez jednostkę. Z naszego punktu widzenia najważniejsze jest to, że Wilson ujmuje przemiany religijne w perspektywie procesów socjalizacji. Jego zdaniem *procesowi sekularyzacji towarzyszy proces uspołecznienia* (Wilson 1982: 154). Przez uspołecznienie Wilson rozumie szeroki proces powstawania systemu społecznego. Dlatego przemiany społeczne polegają na odchodzeniu od społeczeństwa opartego na małych i zamkniętych wspólnotach lokalnych, w kierunku społeczeństwo tworzącego większe systemowo zorganizowane całości. Takie przemiany są wynikiem rozwoju technik komunikacyjnych, jak również upowszechnienia i ujednoczenia systemu edukacji. Prowadzi to do transformacji potrzeb społecznych. Jedną z takich potrzeb w tradycyjnych społecznościach była wspólna i lokalna tożsamość, w których religia odgrywała istotną rolę. Odejście od tych wspólnot oznacza jednocześnie zanik związanych z religią potrzeb. Rozwój technologii skutkuje zaś racjonalizacją. Następuje przejście od wartości substancjalnych w kierunku wartości proceduralnych.

Podobne elementy podejścia do przemian społecznych można odnaleźć u Mirosławy Marody (Marody 2014). Również gdy David Martin analizuje zasadnicze wzory sekularyzacji, zwraca uwagę nie tylko na zagadnienie systemowej dyferencjacji, ale również na zmiany zachodzące w obrębie jednostkowych więzi społecznych. Według niego zachodzące w nowożytności zmiany społeczne prowadzą do depersonalizacji, technicznej racjonalności i mechaniczności. Następuje zanik wspólnoty, przejście od kontroli moralnej i religijnej do technicznej i biurokratycznej. Wspólnota szkoły w wyniku przemian społecznych zostaje zastąpiona edukacyjnymi fabrykami, w których działają mobilni nauczyciele (Martin 1978: 83–88).

Choć ujęcie socjalizacyjne przemian religijności wychodzi od odmiennych założeń niż ujęcie systemowo-funkcjonalne, to prowadzi do podobnych wniosków. Otóż życie religijne staje się życiem prywatnym,

a instytucje kościelne nie mogą liczyć na wspieranie własnych celów w podtrzymywaniu swoich roszczeń. Sekularyzacja oznacza modyfikację religijnych właściwości jednostki, zmianę punktu odniesienia, czyli religijnego i transcendentnego uniwersum norm i wartości. Chociaż skutkuje to wypychaniem religijności kościelnej na peryferia współczesnych społeczeństw industrialnych, u podstaw tego procesu jest zmiana punktu odniesienia jednostki. Jednostka przestaje uczestniczyć poprzez wiarę i być częścią tradycyjnego, spójnego świętego kosmosu, ponieważ ten punkt odniesienia się rozpada. Na jego miejscu rozwijają się zinstytucjonalizowane ideologie, w których jednostka uczestniczy poprzez swą racjonalną orientację. Warto też dodać, że zdaniem Wilsona istotny wpływ na sekularyzację wywiera współczesna nauka, która w systemie edukacji stanowi swoistą *świecką władzę, zmniejszającą wpływ oglądu teologicznego. Wraz z zeświecczeniem wiedzy, malała rola księży jako nauczycieli i treści edukacji zmieniały się z moralno-religijnych (...) na instrumentalno-techniczne* (Wilson 1969: 63–79). Niereligijne lub przynajmniej niezwiązane bezpośrednio z instytucjami religijnymi ideologie zastępują „święty kosmos”, a Kościoły przestają być odgrywać istotną rolę w socjalizacji i społecznej kontroli.

Edukacja religijna w dwóch perspektywach

Poczynione ustalenia naprowadzają nas na istotne rozróżnienia rozumienia edukacji religijnej. Otóż z jednej strony edukacja religijna może być różnorodnie postrzegana w perspektywie instytucjonalnej akcentującej elementy strukturalne, jak i w perspektywie socjalizacyjnej, która zwraca uwagę na charakter bezpośrednich więzi pomiędzy jednostkami.

W perspektywie instytucjonalnej edukacja religijna opiera się na zorganizowanych i względnie trwałych instytucjach takich jak szkolne nauczanie religii, katecheza parafialna, mechanizmy edukacji religijnej w rodzinie, mechanizmy kształcenia nauczycieli religii czy też religijne (wyznaniowe) szkolnictwo. W pewnym sensie edukacja religijna funkcjonuje analogicznie do innych systemów edukacji (np. edukacji obywatelskiej) i zależnie od przyjmowanego modelu jest bardziej lub mniej lub powiązana z systemem edukacji publicznej (państwowej) albo też wcale nie jest z nim powiązana. Dla tak rozumianej edukacji religijnej istotne są formułowane przez instytucje kościelne programy (tzw. curriculum) oraz sposób ich wdrażania.

Takie instytucjonalne ujęcie stanowi istotny punkt wyjścia do badania powiązania edukacji religijnej z różnego rodzaju instytucjami społecznymi. Przemiany religijności traktowane są tutaj przede wszystkim w aspekcie instytucjonalnym, czyli powiązania instytucji religijnych z innymi instytucjami społecznymi, przede wszystkim publicznymi. W tym nurcie można wyróżnić dwa zasadnicze modele funkcjonowania edukacji religijnej. Pierwszy (1) zakłada, że przekaz treści ma charakter konfesyjny, czyli oparty jest na autorytecie religijnym i zawiera przede wszystkim teologiczny (dogmatyczny) przekaz. Odpowiedzialna za nauczanie religii w takim modelu jest bezpośrednio wspólnota religijna. Określany on bywa jako konfesyjna edukacja religijna, edukacja do religii czy też separacyjna edukacja religijna. W drugim modelu (2) religia traktowana jest wyłącznie jako fakt społeczny (*fait religieux*). Przekazywane treści zawierają opis historii, struktur oraz teologii różnych religii, ale z perspektywy zewnętrznego obserwatora. Nauczanie religii w takim ujęciu zbliżone jest do religioznawstwa i określana bywa jako nauczanie o religii, nie-konfesyjna czy też integracyjna edukacja religijna. Przytoczone modele różnią się przede wszystkim w zakresie celów edukacyjnych oraz właśnie roli instytucji kościelnych w prowadzeniu edukacji religijnej (Robbers 2013). Wyłącznie instytucjonalne spojrzenie przysłańca jednak wiele innych aspektów, jakie zachodzą w edukacji religijnej. Pozwala raczej na traktowanie edukacji religijnej jako swoistego przejawu religijności, niejako zmiennej zależnej, nie zaś uchwytnego empirycznie czynnika religijności (zmiennej niezależnej). Takie ujęcie bliższe jest analizom z zakresu politologii niż czystej socjologii. Dlatego rozważanie zależności edukacji religijnej i przemian religijności wymaga wyjścia poza perspektywę instytucjonalną edukacji religijnej i uwzględnienia również perspektywy socjalizacyjnej.

Powiązanie edukacji religijnej i socjalizacji ma swoje podstawy nie tylko w najbardziej klasycznych pracach z zakresu socjologii edukacji, ale również w społecznych teoriach religii. Zdaniem Durkheima religia stanowi przecież jeden z podstawowych czynników więziotwórczych i budujących wspólnotę. Do edukacji religijnej mają zastosowanie definicje edukacji. Wystarczy wspomnieć choćby definicję właśnie Durkheima, według którego *edukacja to działania mające na celu rozwinięcie w jednostce określonych stanów psychicznych, intelektualnych i moralnych, które wymagane są przez społeczność*” (w naszym przypadku religijną) (Durkheim 1968: 10), czy też definicję socjalizacji Jana Szczepańskiego, w świetle której za edukację religijną można

uznać proces przekształcania biologicznego organizmu w aktywnego uczestnika życia religijnego (Szczepański 1963: 73). Miejsce religii w procesie kształtowania się tożsamości jednostki można łatwo dostrzec, opierając się na pojęciu podmiotowości i refleksyjności zgodnie z teorią morfogenezy Archer (Archer 2013). Takie ujęcia pozwalają na wskazanie, że edukacja religijna – nawet w perspektywie socjalizacyjnej – nie jest wyłącznie jednostronnym procesem włączania jednostki w określoną grupę poprzez przyjęcie podzielanych przez tę grupę wartości oraz ról społecznych, lecz jest procesem wielowymiarowym, związanym również z indywidualizacją (Hurrelmann 2012).

Takie socjalizacyjne podejście do edukacji religijnej wskazuje przede wszystkim na środowiskowe kształtowanie się religijności jednostki i w dalszej konsekwencji również religijności na poziomie zbiorowym. Środowisko (*milieu*) nie stanowi wyłącznie zewnętrznego czynnika religijności, przeciwnego jednostkowym predyspozycjom, ale swoisty ekosystem, w którym i przez który religijność jest kształtowana. Oznacza to w pierwszej kolejności oddziaływanie różnego rodzaju grup pierwotnych w kształtowaniu religijności, takich jak przede wszystkim rodzina, którą Władysław Piwowarski nazywa „continuum życia religijnego” (Piwowarski 1986: 73–82). Pozwala to również wyjść poza instytucjonalny podział edukacji religijnej na formalną, nieformalną i pozaformalną (*informal, formal, nonformal*) (Cedefop 2014).

Badania empiryczne edukacji religijnej w Polsce

W Polsce edukacja religijna nie stanowi przedmiotu rozwiniętych badań socjologicznych. Badania społeczne z zakresu socjologii edukacji raczej pomijają zagadnienie edukacji religijnej. Z kolei akademicko rozbudowana społeczność katechetyków w swoich teologicznych pracach nie uwzględnia zasadniczo zagadnienia religijności w jego socjologicznym znaczeniu. Temat edukacji religijnej uwzględniany jest – choć sporadycznie – w badaniach niektórych ośrodków badawczych: Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego (ISKK) oraz Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS). Prowadzone przez obydwie jednostki badania edukacji religijnej prowadzone są do tej pory przede wszystkim z perspektywy instytucjonalnej i wydaje się, że pozwalają na ujmowanie przemian religijnych jedynie w odpowiadającym takiemu ujęciu aspekcie systemowo-funkcjonalnym.

Z punktu widzenia takich instytucjonalnych analiz istotna jest diametralna zmiana, jaka miała miejsce na początku transformacji ustrojowej w Polsce. Otóż do 1990 r., pomijając rodzinę, edukacja religijna odbywała się przede wszystkim w parafii. Przykładowo w 1987 r. w 7485 parafiach katolickich działały 18 823 punkty katechetyczne. Obsługiwało je 21 007 katechetów, co dawało od jednego do 65 w poszczególnych parafiach (Rosa 1990: 49–67). Jednak od września 1990 r. katecheza przeniosła się do szkół publicznych, stając się jednocześnie lekcjami religii. Według danych ISKK w 2012 r. na terenie parafii katolickich w Polsce działało 11,5 tys. przedszkoli, 13 tys. szkół podstawowych, 6,7 tys. gimnazjów, 3,1 tys. liceów ogólnokształcących i techników oraz 1,3 tys. szkół zawodowych, w których edukację religijną w zakresie rzymskokatolickim prowadziło 32,5 tys. nauczycieli. Według danych ISKK najwyższy odsetek uczniów uczęszczał na lekcje religii na niższych etapach edukacji. Najniższy – w liceach i technikach.

Tabela 1. Liczba szkół i katechetów na terenie parafii katolickich w Polsce w 2012 r.

Rodzaj szkół	Liczba
Przedszkole	11 469
Szkoła podstawowa	13 057
Gimnazjum	6738
Liceum ogólnokształcące i technikum	3197
Szkoła zawodowa	1304

Źródło: ISKK.

Oznacza to, że liczba katechetów prowadzących edukację religijną w szkołach publicznych wzrosła w stosunku do liczby katechetów zaangażowanych w katechezę parafialną przed 1990 r. Oprócz zasadniczych pytań dotyczących samego funkcjonowania edukacji religijnej rodzi się pytanie o to, czy oraz jeśli tak, to w jaki sposób reforma edukacji religijnej wpłynęła na przemiany religijności w Polsce. W świetle przedstawionych w tym artykule zależności oraz wobec braku szczegółowych badań właściwie nie jest możliwe

udzielenie odpowiedzi na tak postawione pytanie. Szczątkowe dane wskazują jedynie, że wiedza religijna w polskim społeczeństwie począwszy od 1991 r. uległa lekkiemu osłabieniu, na co wskazuje poniższa tabela, prezentująca odsetek Polaków znających nazwy poszczególnych sakramentów w latach 1991, 1998 i 2012.

Tabela 2. Polacy według znajomości nazw sakramentów w latach 1991–2012 (w %)

Sakrament	Rok		
	1991	1998	2012
Chrzest	82,8	73,9	76,4
Bierzmowanie	79,3	69,8	69,3
Eucharystia	69,8	63,9	63,7
Pojednanie, pokuta	66,1	55,4	50,3
Namaszczenie chorych	62,4	53,6	49,9
Kapłaństwo	70,0	49,4	53,1
Małżeństwo	76,0	68,3	65,6

Źródło: ISKK.

Niestety nie wiadomo, czy na obniżenie się wiedzy w tym zakresie wpłynęła wyłącznie zmiana modelu edukacji religijnej, czy zmiany zachodzące w obrębie szeroko rozumianej edukacji ogólnej, czy też jeszcze inne społeczne czynniki.

Prowadzone przez CBOS badania sondażowe uwzględniają zagadnienie stosunku Polaków do nauczania religii w szkołach publicznych, czyli ocenę modeli edukacji religijnej. Wyniki tych badań wskazują, że jednostki o deklarowanym wyższym poziomie praktyk religijnych wyraźnie częściej deklarują aprobatę dla nauczania religii w szkołach publicznych.

Tabela 3. Stosunek Polaków do nauczania religii w szkołach publicznych wg poziomu praktyk religijnych w 2008 r. (w %)

Religia powinna być nauczana w szkołach publicznych	Ogółem	Wierzący praktykujący regularnie	Wierzący praktykujący nieregularnie	Wierzący niepraktykujący	Niewierzący
Zdecydowanie tak	33	44,2	19,4	16,5	4,6
Raczej tak	32	34,9	31,9	25,3	13,0
Raczej nie	15	9,1	21,8	27,9	14,6
Zdecydowanie nie	17	9,6	23,3	23,2	60,0
Trudno powiedzieć/Nie wiem	3	2,2	3,6	7,1	7,8

Źródło: CBOS.

Ponadto podobną prawidłowość obserwuje się w przypadku stosunku Polaków do treści, jakie powinna zawierać prowadzona w szkole edukacja religijna. Wraz ze wzrostem deklarowanego poziomu religijności wzrasta akceptacja modelu konfesyjnego szkolnej edukacji religijnej.

Tabela 4. Polacy według oceny modeli edukacji religijnej w szkołach oraz poziomu praktyk religijnych w 2008 r. (w %)

Na lekcjach religii powinno się przekazywać głównie	Ogółem	Wierzący praktykujący regularnie	Wierzący praktykujący nieregularnie	Wierzący niepraktykujący	Niewierzący
Wiedzę o zasadach religii katolickiej	36	45,4	25,0	28,1	9,1
Wiedzę o różnych religiach i wierzeniach	58	48,5	68,8	65,1	88,4
Trudno powiedzieć/Nie wiem	6	6,1	6,2	6,8	2,5

Źródło: CBOS.

Podobną zależność obserwuje się między stosunkiem Polaków do wystawiania oceny z religii na świadectwie oraz możliwości zdawania religii na maturze a religijnością mierzoną poziomem praktyk religijnych.

Tabela 5. Stosunek Polaków do możliwości zdawania religii na maturze według deklarowanego poziomu praktyk w 2008 r. (w %)

Religia na maturze	Ogółem	Wierzący praktykujący regularnie	Wierzący praktykujący nieregularnie	Wierzący niepraktykujący	Niewierzący
Zdecydowanie tak	11	13,9	6,8	7,1	13,2
Raczej tak	24	25,3	22,4	20,9	14,7
Raczej nie	24	24,8	24,7	20,6	13,2
Zdecydowanie nie	33	26,1	40,7	41,0	49,6
Trudno powiedzieć/Nie wiem	8	9,9	5,5	10,4	9,4

Źródło: CBOS.

Również polskie badania dotyczące parafii ograniczają się niemal wyłącznie do aspektu instytucjonalnego. Edukacja religijna w parafii odbywa się przede wszystkim poprzez przygotowanie do sakramentów. Istnieją dokładne i systematyczne dane na temat liczby udzielanych sakramentów w polskich parafiach (Cieciela i in. 2014). Wskazują one niemal jedynie na to, że podstawowe funkcje religijne parafii są okazją do prowadzenia szerokiej i niemal powszechnej (w sensie zakresu oddziaływania) edukacji religijnej. Niestety nie wiadomo, jak faktycznie wygląda działalność z zakresu edukacji religijnej prowadzona przy okazji spełniania przez parafię swoich zasadniczych funkcji religijnych. Takie instytucjonalne podejście do edukacji religijnej zarówno w szkole, jak i w parafii, bez uwzględnienia elementów środowiskowych, pozwala jedynie powierzchownie ujmować zagadnienie edukacji religijnej. Oczywiście w naukach społecznych każde badanie wpływu jest niezwykle trudne i nieraz niemożliwe do zrealizowania. Dzieje się tak w związku z rozproszeniem oraz wielokierunkowym powiązaniem różnych czynników. Warto jednak zwrócić uwagę w badaniach edukacji religijnej na zagadnienie socjalizacji oraz oddziaływania środowiskowego, które przynajmniej przybliży do zagadnienia oddziaływania edukacji religijnej na religijność jednostki oraz zbiorowości.

Nieco światła na aspekt środowiskowy edukacji religijnej rzuca badanie działalności parafialnych rad duszpasterskich w parafii oraz badanie odbioru duszpasterstwa parafialnego. Zgodnie z wytycznymi kościelnymi parafialne rady duszpasterskie mają pomagać proboszczowi w realizacji funkcji duszpasterskich w parafii. Jednym z kierunków działań duszpasterskich jest właśnie działalność katechetyczna. Z danych ISKK wynika jednak, że jedynie co trzecia parafialna rada duszpasterska w Polsce podejmuje zagadnienie edukacji religijnej i stanowi ona jedynie 12% wolumenu doradczej działalności rad. Biorąc pod uwagę to, że w zdecydowanej większości parafialne rady duszpasterskie nie działają w sposób aktywny, oznacza to znikome zaangażowanie katechetyczne parafialnych rad duszpasterskich w Polsce.

Tabela 6. Zakres doradztwa parafialnych rad duszpasterskich w parafiach katolickich w Polsce w 2012 r.

Zakres doradzania rady duszpasterskiej	N	%
Ogółem	21 223	100,0
Inicjatywy misyjne	1730	8,2
Inicjatywy charytatywne	5647	26,6
Inicjatywy apostołskie	3425	16,1
Inicjatywy katechetyczne	2436	11,5
Życie liturgiczne i sakramentalne	5239	24,7
Inne	2746	12,9

Źródło: ISKK.

W 2016 r. po raz pierwszy na losowo wybranych parafiach diecezji siedleckiej przeprowadzono badanie, w którym uwzględniono nie tylko działalność instytucjonalną parafii, ale również odbiór tej działalności

przez wiernych (Kozak i in. 2016). Wyniki badania wskazują, że zdecydowana większość wiernych praktykujących jest przekonana, że ma w swojej parafii możliwość pogłębiania swojej wiedzy religijnej oraz życia duchowego. Zasadniczymi formami tak rozumianej edukacji religijnej są kazania i homilie głoszone w trakcie niedzielnej Mszy św., jak również rekolekcje parafialne i w znacznie mniejszym zakresie również wizyta duszpasterska (tzw. kolęda). Około połowy wiernych praktykujących diecezji siedleckiej (52%) dostrzega potrzebę dodatkowej katechezy w parafii, która wyjaśniałaby wiarę, sakramenty i zasady moralne. Większość wiernych praktykujących w diecezji siedleckiej jest przekonana, że nie ma trudności w rozumieniu Pisma Świętego (57%) oraz obrzędów i symboli Mszy św. (81%). Niestety nie ma miejsca, aby w sposób szerszy omówić wyniki tych badań. Warto tylko wspomnieć, że pozytywne nastawienie do rozumienia treści teologicznych kontrastuje wyraźnie z nastawieniem do nauczania moralnego Kościoła. Chociaż badanie dotyczyło wyłącznie osób praktykujących, zarysowuje się wyraźny brak spójności różnych wymiarów religijności. Wierni praktykujący charakteryzują się właściwie ukształtowaną wrażliwością religijną (doświadczeniem religijnym), jak również stosunkowo właściwie ugruntowaną wiedzą religijną. Aspektem religijności, który wyraźnie odstaje, jest moralność. Otóż jedynie około połowy katolików praktykujących akceptuje nauczanie moralne Kościoła. Na przykład za niedopuszczalne używanie środków antykoncepcyjnych uznaje jedynie 34% wiernych praktykujących. Poza tymi wspomnianymi badaniami nie istnieją żadne dane na temat prowadzonej (w skali kraju) w parafiach katechezy dla dorosłych, jak również oddziaływania edukacji religijnej w szkole oraz w środowisku rodzinnym.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wskazuje, że ujęcie instytucjonalne edukacji religijnej pozwala traktować edukację religijną jako pochodną religijności, nie zaś jako uchwytne empirycznie czynniki przemian religijności. Edukacja religijna nie jest jednak tylko pochodną religijności, ale również jej istotnym czynnikiem, choć oczywiście niejedynym oraz zapośredniczonym w wielu innych elementach życia społecznego oraz procesach i instytucjach społecznych. Być może właśnie ta wieloaspektowość uzasadnia to, że zagadnienie edukacji religijnej w polskiej socjologii religii – szczególnie w ujęciu socjalizacyjnym – jest rzadko podejmowane. Wydaje się, że właściwymi oknami obserwacji tak rozumianej edukacji religijnej są nie tylko szkoła i parafia, ale również rodzina. Te trzy zasadnicze obszary edukacji religijnej stanowią nie tylko instytucje społeczne, ale również zasadnicze środowiska socjalizacji. Dogłębne zbadanie tych środowisk edukacji religijnej rzuci nowe światło na procesy przemian religijności w naszym kraju.

Bibliografia

- Archer M. (1979), *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Archer M. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa* (tł. A. Dziuban). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Beckford J. (2006), *Teoria społeczna a religia* (tł. M. i T. Kunz). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bidwell Ch. (2006), *School As Context and Construction: A Social Psychological Approach to The Study of Schooling*, [w:] M. Hallinan (red.), *Handbook of the Sociology of Education*. Berlin: Springer Science & Business Media, s. 15–36.
- Bourdieu P., Passeron J-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (tł. E. Neyman). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cedefop (2014), *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*, 2nd ed. Luxembourg: Publications Office.
- Cieciela P. i in. (2014), *Kościół katolicki w Polsce 1991–2012*, Warszawa: ISKK i GUS.
- Coleman J. (1994), *Social Capital In the Creation of Human Capital*. „American Journal of Sociology”: 94 (Supplement), s. 95–120.
- Dobbelaere K. (2004), *Secularization: An Analysis at Three Levels, Gods, Humans and Religions*, Brussels, s. 19–21; wersja polska: Dobbelaere K. (2008), *Sekularyzacja. Trzy poziomy analizy* (tł. R. Babińska). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Durkheim E. (1968), *Éducation et sociologie*, Paris: Les Presses universitaires de France.
- Durkheim E. (2015), *Wychowanie moralne* (tł. P. Kostyło, D. Rybicka). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

- Fenn R.K. (1969), *The Secularization of Values: An Analytical Framework for the Study of Secularization*. „Journal for the Scientific Study of Religion”: 8/1, s. 112–124.
- Fenn R.K. (1970), *The Process of Secularization: A Post-Parsonian View*. „Journal for the Scientific Study of Religion”: 9/2, s. 117–136.
- Fenn R.K. (1978), *Toward a Theory of Secularization*. Ellington (Connecticut): Society for the Scientific Study of Religion.
- Hurrelmann K. (2012), *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Iannaccone L.R. (1995), *Voodoo Economics? Defending the Rational Choice Approach to Religion*. „Journal for the Scientific Study of Religion”: 34, s. 76–88.
- Kozak A. i in. (2016), *Życie parafialne w diecezji siedleckiej. Katolicy praktykujący o swojej religijności i parafii*. Warszawa – Siedlce: ISKK.
- Mandes S. (2016), *Miejsce religii w społeczeństwie. W poszukiwaniu nowego programu badawczego socjologii religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mariański J. (2004), *Ponowoczesność a religia*, [w:] J. Mariański, M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), *Leksykon socjologii religii*. Warszawa: Verbinum.
- Marks K. (1951), *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marody M. (2014), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Martin D. (1978), *A General Theory of Secularization*. New York: Harper Colophon Books.
- Parsons T. (1959), *School Class as Social System*. „Harvard Educational Review”: 29, s. 297–318.
- Piwowarski W. (1986), *Kontekst społeczeństwa pluralistycznego a problem permanentnej socjalizacji religijnej*, [w:] W. Piwowarski, W. Zdaniewicz (red.), *Z badań nad religijnością polską. Studia i materiały*. Poznań–Warszawa: Pallottinum, s. 73–82.
- Robbers G. (2013), *Edukacja religijna w systemach szkół publicznych w Europie*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rosa K. (1990), *Katechizacja dzieci i młodzieży. Duszpasterstwo akademickie*. [w:] E. Firlit i in. (red.), *Rola parafii rzymsko-katolickiej w organizacji życia społecznego na szczeblu lokalnym*. Warszawa: Pallottinum 1990, s. 49–67.
- Stolz J. et al. (2014), *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft*. Zurich: TVZ.
- Szczepański J. (1963), *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Weber M. (2002), *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilson B., (1969), *Religion In Secular Society. A Sociological Comment*. Baltimore MD: Penguin Books.
- Wilson B. (1982), *Religion in Sociological Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Wright A. (2015), *Religious Education and Critical Realism: Knowledge, Reality and Religious Literacy*. Routledge.